

**DESAFIOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO EM FOCO:  
REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS NO CURSO DE LICENCIATURA EM  
LETRAS – PORTUGUÊS/ESPANHOL**

Marcelo Henrique Silva dos santos

**Resumo**

O estudo objetiva verificar tanto as práticas quanto os desafios relacionados ao letramento acadêmico no contexto da língua espanhola, dentro do curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Para alcançar tal objetivo, realizamos uma análise das respostas obtidas através de um questionário aplicado aos graduandos do curso, buscando compreender suas experiências e dificuldades ao lidar com os gêneros acadêmicos e as exigências discursivas do ambiente universitário. Nossa análise está fundamentada principalmente nos conceitos teóricos propostos por Lillis e Scott (2007), Zavala (2010) e Sito (2018).

**Palavras-chave:** formação docente; letramento acadêmico; ensino de espanhol; reflexão pedagógica; práticas educacionais em línguas.

**Abstract**

The study aims to verify both the practices and challenges related to academic literacy in the context of the Spanish language, within the Degree in Modern Languages (Letters - Portuguese/Spanish) course at the Federal University of Rio de Janeiro. To achieve this objective, we carried out an analysis of the responses obtained through a questionnaire applied to course graduates, seeking to understand their experiences and difficulties when dealing with academic genres and the discursive demands of the university environment. Our analysis is mainly based on the theoretical concepts proposed by Lillis and Scott (2007), Zavala (2010) and Sito (2018).

**Keywords:** teacher training; academic literacy; Spanish teaching; pedagogical reflection; educational practices in languages.

**Introdução**

A formação de professores envolve muito mais do que meramente o desenvolvimento de competências técnicas, visto que abrange a construção de

identidades, a negociação de discursos de poder e a contínua (re)significação das práticas pedagógicas situadas. O presente artigo, ancorado pela Linguística Aplicada, com ênfase na abordagem dos multiletramentos críticos, visa investigar as práticas sociais de letramento no contexto acadêmico de licenciandos do curso de Letras – Português/Espanhol da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Também busca examinar as percepções dos discentes acerca do ambiente acadêmico, destacando as vozes que emergem de suas experiências e os desafios epistemológicos que enfrentam ao longo de sua formação.

Para realizar essa pesquisa, aplicamos um questionário aos estudantes com o intuito de identificar as práticas de letramento e os gêneros acadêmicos com os quais eles interagem ao longo de sua trajetória universitária. Nossa análise concentra-se nas percepções dos alunos sobre essas práticas e nas dificuldades e expectativas relacionadas ao ensino de letramento no curso, considerando suas experiências individuais e coletivas.

Como aportes teóricos, nos guiaremos pelos estudos de Freire e Donaldo (2011)<sup>1</sup>, que trazem uma abordagem crítica sobre o ensino e o processo de aprendizagem, promovendo uma pedagogia transformadora que valoriza o diálogo e a emancipação dos estudantes. Além disso, fundamentamo-nos nos estudos de Zavala (2010), que explora o letramento acadêmico em termos de legitimação de vozes, poder e identidade, destacando as práticas sociais situadas. Em consonância, Sito (2018) complementa essa visão ao tratar das zonas de contato, espaços onde diferentes formas de saber coexistem e são negociadas no ambiente acadêmico.

Sequencialmente, Lillis e Scott (2007) contribuem com uma análise crítica das práticas de leitura e escrita, dando voz aos sujeitos marginalizados. Em se tratando de uma perspectiva mais inclusiva, também incorporamos os trabalhos de Anzaldúa (2000), Conceição Evaristo (2007) e Munduruku (2012), que discutem as práticas de letramento em comunidades indígenas e afrodescendentes, expandindo o debate para além dos modelos acadêmicos tradicionais.

### **Contextualizando o letramento acadêmico: o que os estudos dizem?**

Lillis e Scott (2007) oferecem uma abordagem crítica dos letramentos acadêmicos ao mapear o campo e propor uma base epistemológica e ideológica que questione práticas dominantes no Ensino Superior. O ponto de partida das autoras é a

---

<sup>1</sup> O ano de 2011 é relativo a uma edição atual do texto publicada em 1987.

crítica ao chamado discurso deficitário, que enxerga estudantes como carentes de habilidades, ignorando a complexidade das práticas acadêmicas e reduzindo-as a normas gramaticais e técnicas. Essa lógica reforça uma visão tecnicista e homogênea do letramento, desconsiderando a diversidade linguística e cultural dos estudantes.

As autoras destacam que os letramentos acadêmicos se situam na interseção entre teoria e prática, exigindo uma abordagem que vá além do domínio técnico e leve em conta aspectos sociais, epistemológicos e ideológicos da produção de conhecimento. Nesse sentido, denunciam o caráter instrumental de muitos programas universitários que visam apenas à adaptação do estudante às regras vigentes, sem considerar suas experiências discursivas prévias. Como alternativa, propõem uma perspectiva dialógica (Bakhtin, 2013), que reconheça os saberes trazidos pelos estudantes e os ajude a transitar entre diferentes gêneros e práticas de escrita.

Outro ponto central na proposta das autoras é a importância do termo letramentos acadêmicos no plural, o que sinaliza a multiplicidade de práticas e gêneros que variam entre disciplinas, comunidades e instituições. Essa diversidade é, muitas vezes, silenciada por abordagens tradicionais, que impõem um modelo único, geralmente baseado em práticas da elite acadêmica.

The fluidity of the use of the phrase academic literacy/ies in part therefore reflects its position at the juncture of theory/research and strategic application: teacher-researchers need to face both ways – towards academic theorising and research – and also towards institutions and practices as they are currently configured (LILLIS; SCOTT, 2007, p. 17)<sup>2</sup>.

A crítica de Lillis e Scott revela como o modelo vigente de letramento acadêmico contribui para a reprodução de desigualdades ao exigir conformidade com um padrão único de escrita, excluindo estudantes que não compartilham desse capital cultural. No Brasil, essa exclusão é agravada pela ausência de práticas de letramento no Ensino Básico e pela permanência de um currículo universitário centrado em padrões eurocêntricos. Cursos de Licenciatura, como os de Português e Espanhol, por exemplo,

---

<sup>2</sup> “A fluidez do uso da expressão literacia(s) académica(s) reflete, em parte, portanto, a sua posição na conjuntura entre teoria/investigação e aplicação estratégica: os professores-investigadores precisam de enfrentar ambos os caminhos – em direção à teorização e investigação académica – e também em direção às instituições e práticas conforme estão configuradas atualmente” (tradução nossa).

muitas vezes expõem os estudantes a gêneros complexos como ensaios e artigos sem apoio pedagógico adequado, gerando insegurança e desmotivação.

Street (2010) chama atenção para as “dimensões escondidas” da escrita acadêmica, em que normas e expectativas não são explicitadas, criando o que ele denomina ideologia do segredo. Nesse cenário, muitos estudantes buscam modelos fora da universidade, o que perpetua a exclusão e dificulta o acesso ao capital acadêmico.

Em relação à emergência dos estudos sobre letramento acadêmico, Lillis e Scott (2007), os estudos sobre letramento acadêmico emergem a partir da crescente diversidade no Ensino Superior, especialmente entre os anos 1970 e 1980, em contextos como Estados Unidos, África do Sul e, mais recentemente, no Brasil. Com a ampliação do acesso de grupos historicamente marginalizados, surgem novos desafios: o modelo tradicional de letramento, centrado na classe média branca, torna-se insuficiente para dar conta das novas demandas.

No Brasil, políticas de ação afirmativa, como as cotas raciais e sociais, ampliaram o acesso de estudantes de diferentes origens, mas o ensino universitário ainda se mantém preso a um modelo elitista e excludente. Isso nos leva a refletir: até que ponto as universidades estão realmente preparadas para lidar com essa diversidade? E como reformular as práticas de letramento acadêmico para incluir novas vozes e saberes, reconhecendo os letramentos como múltiplos e situados?

### **Contradições e desafios na implementação do letramento acadêmico**

Embora o letramento acadêmico seja reconhecido como essencial no Ensino Superior, sua implementação enfrenta obstáculos. Muitos estudantes chegam à universidade sem dominar os gêneros acadêmicos, como artigos e resenhas, reflexo da defasagem entre o Ensino Básico e as exigências universitárias. Presume-se, equivocadamente, que esses alunos já estejam familiarizados com tais práticas, e muitos docentes não consideram sua responsabilidade ensinar esses gêneros, apesar das demandas novas e complexas que o espaço universitário impõe.

Essa lógica sustenta o discurso deficitário, que culpabiliza os estudantes por não corresponderem às expectativas institucionais, desresponsabilizando a universidade por processos formativos. O ideal de "chegar lá" reforça desigualdades e ignora a necessidade de uma pedagogia inclusiva.

A ausência de um trabalho pedagógico mais direcionado tende a excluir estudantes de contextos vulneráveis, especialmente os primeiros de suas famílias a ingressar na universidade. Esses sujeitos, pouco familiarizados com os códigos acadêmicos, sentem-se à margem. Ao tratar os gêneros acadêmicos como conhecimento prévio e natural, a universidade invisibiliza trajetórias diversas e opera segundo uma lógica elitista, legitimando apenas os que já dominam seus códigos.

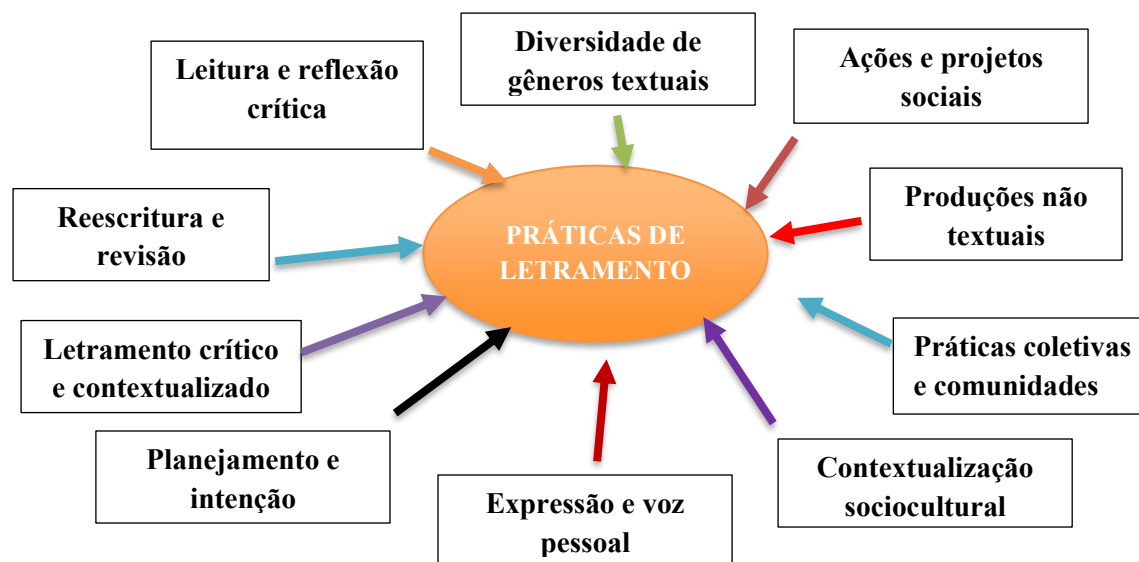
Sim, sinto muito conflito porque, além disso, eu sinto que as vozes que já existem não são da mesma perspectiva. São vozes que são feitas de outra perspectiva, de outro plano, mas olhando o que estou olhando. Tantas vezes me fortalece, mas tantas vezes me faz sentir indignado. É mas, sinto que, porque não fomos capazes de ser essas vozes desde antes. A grande dificuldade era passar essa barreira, de penetrar, de produzir escritos que tenham validade para publicar, pois as formas de escrever que temos são distantes da escrita acadêmica não servem para este plano. Esta é a mostra de não compreender o diverso, de não compreender que há desigualdades enormes na sociedade e que sempre há uma tendência de uniformizar (ZAVALA, 2010, p. 87).

O relato da estudante indígena Paula acima ilustra a indignação e a insatisfação dela quanto às práticas de letramento acadêmico adotadas pela universidade. Para a discente, há um abismo entre as suas experiências que ela traz para o ambiente acadêmico com os epistemes desse universo, o que gera tensões em relação ao processo de aprendizagem e domínios desse tipo de escrita. Suas formas de escrita e saber são deslegitimadas por não se enquadrarem nos padrões acadêmicos, o que revela a tendência institucional de uniformização e silenciamento. Desse modo, as universidades tendem a operar dentro de uma lógica que privilegia algumas formas de escrita/saber e descartam outras, gerando, em alguns momentos, um silenciamento de vozes. Diante disso, cabe perguntar: como criar um ambiente universitário que reconheça e acolha essas vozes, sem exigir que se moldem a padrões alheios às suas vivências? Como garantir apoio aos estudantes, sem reforçar discursos que os culpabilizem por sua origem?

Zavala (2010) nos lembra que o letramento acadêmico não é apenas uma técnica, mas uma prática social atravessada por relações de poder. Dominar os gêneros

acadêmicos implica entender as normas e valores da instituição. Com base nessas reflexões, propomos, a seguir, uma abordagem possível para nossas práticas docentes.

**Esquema 1:** Como podemos possibilitar que nossos alunos se desenvolvam nos processos de letramento.



Fonte: Elaboração do autor.

O esquema proposto visa ampliar a compreensão sobre os processos de letramento, unindo a diversidade textual com as práticas sociais e culturais como discutimos neste artigo. Ao invés de focar exclusivamente no desenvolvimento técnico do texto, como análise, planejamento, estilo, forma, reescritura e revisão, ele propõe um olhar mais abrangente, que valoriza as diferentes experiências e contextos dos alunos. Assim, as práticas de leitura e escrita são inseridas em um cenário mais complexo, no qual se considera tanto a produção textual quanto os letramentos sociais e culturais presentes no cotidiano.

Nesse sentido, o esquema incorpora a ideia de múltiplos letramentos, como o letramento racial, do mundo digital, indígena, acadêmico, em periferia, religioso, racial, entre outros letramentos contemporâneos, mostrando que o letramento vai além do domínio de gêneros textuais. Ao elaborar esse esquema, pretendemos fazer o

reconhecimento de diferentes práticas de leitura e escrita que refletem identidades e realidades sociais variadas. Com efeito, ao integrar essas diversas formas de letramento, o esquema não apenas promove o desenvolvimento textual dos alunos, mas também os capacita a refletir criticamente sobre suas experiências e a utilizar a linguagem como uma ferramenta de transformação social. Além disso, essas práticas não só apoiariam a formação de habilidades acadêmicas, mas também validariam os estudantes como sujeitos em processo de aprendizado, ao invés de meros receptores passivos.

### **Práticas de resistência e escritas afirmativas**

“Uma das lembranças mais agradáveis que tenho da minha infância é de meu avô me ensinando a ler. Mas não ler as palavras dos livros, e sim os sinais da natureza, os sinais que estão presentes na floresta e que são necessários para poder nela sobreviver. Meu avô deitava-se sobre a relva e começava a nos ensinar o alfabeto da natureza. Apontava para o alto e nos dizia que o voo dos pássaros queria nos informar”.

(MUNDURUKU, 2012, p. 1).

A epígrafe de Munduruku (2012) nos leva a um lugar de afetividade, memória e narrativa de acolhimento. Nela, observa-se uma adequação da linguagem ao contexto inserido, pois há a integração da leitura da natureza há um letramento ancestral e cultural.

Em *Ensaçando estratégias das artes nas zonas de contato: trajetórias de letramento acadêmico, ações afirmativas e políticas de conhecimento*, Sito (2018) foca principalmente nas experiências de estudantes cotistas, afrodescendentes e indígenas no Ensino Superior. O objetivo da autora é explorar como esses estudantes subvertem as práticas de letramento acadêmico tradicionais para criar novas formas de produção de conhecimento. Além disso, utiliza o conceito de “zonas de contato”, proposto por Pratt (1991), para descrever o ambiente universitário como um espaço onde tensões e conflitos entre diferentes práticas culturais emergem.

Um dos principais pontos que Sito (2018) discute é como os estudantes de ações afirmativas utilizam suas experiências para resistir ao que ela chama de colonialidade do saber. Assim como Zavala (2010) critica a forma como as práticas de letramento

acadêmico muitas vezes desconsideram a identidade cultural dos estudantes, Sito (2018) analisa como os estudantes cotistas, em particular, transformam o espaço universitário em um lugar de resistência. Ao invés de se conformar às normas acadêmicas tradicionais, esses estudantes desenvolvem o que Sito (2018) chama de “escritas afirmativas”, que incorporam suas vozes, experiências e histórias dentro da academia.

O conceito de zona de contato é fundamental para a análise de Sito (2018), sendo ela espaços onde diferentes culturas e práticas entram em contato, muitas vezes de maneira assimétrica. No contexto universitário, Sito (2018) argumenta que a universidade é uma zona de contato onde as normas acadêmicas eurocêntricas se chocam com as práticas culturais e discursivas dos estudantes de ações afirmativas. Essa assimetria gera conflitos, mas também cria oportunidades para a inovação e a resistência.

Essa autora argumenta que os estudantes cotistas, ao ingressarem na universidade, são forçados a navegar entre dois mundos: (1) o mundo acadêmico, com suas práticas hegemônicas de letramento; (2) e suas próprias práticas culturais e identitárias. Esse “navegar” entre mundos requer uma forma de bilinguismo acadêmico, onde os estudantes precisam aprender a transitar entre suas práticas discursivas cotidianas e as expectativas acadêmicas. Porém, ao invés de se conformar a essas expectativas, muitos estudantes optam por hibridizar suas práticas de escrita, criando novas formas de conhecimento e expressão.

Também discute em seu trabalho o papel das ações afirmativas na democratização do acesso ao Ensino Superior. Ela argumenta que as políticas de ações afirmativas não são apenas uma questão de garantir o ingresso de estudantes de minorias nas universidades, mas também uma oportunidade de transformar a própria universidade. Ao trazer novas vozes e perspectivas para o ambiente acadêmico, as ações afirmativas desafiam as normas dominantes de produção de conhecimento.

Contudo, critica o fato de que, muitas vezes, as universidades não estão preparadas para lidar com essa diversidade. As políticas de inclusão, embora importantes, não são suficientes para garantir que os estudantes se sintam parte da comunidade acadêmica. Muitas vezes, as práticas de letramento acadêmico permanecem rígidas e descontextualizadas, o que leva ao que Sito (2018) chama de exclusão silenciosa uma forma de marginalização que ocorre dentro das próprias instituições que deveriam promover a inclusão.



Um dos aspectos que chama atenção em sua análise é entender a escrita acadêmica como um ato político. Ao incorporar suas próprias vozes e experiências nas suas produções acadêmicas, os estudantes de ações afirmativas estão desafiando o monopólio do conhecimento eurocêntrico e colonial que ainda domina as universidades. Isso faz da escrita não apenas um meio de comunicar conhecimento, mas também uma forma de resistência e transformação social.

Desse modo, a autora ilustra isso através da análise de trabalhos acadêmicos dos estudantes Joyce e Flávia, Dorival e Valentina, que incorporam elementos de oralidade, bilinguismo e outras práticas discursivas que, tradicionalmente, não têm lugar na academia. Ela argumenta que esses trabalhos são atos de subversão, pois eles quebram as fronteiras entre o saber acadêmico formal e as práticas culturais vernáculas. Nesse cenário, a escrita acadêmica torna-se uma ferramenta de empoderamento para os estudantes que historicamente foram excluídos da produção do conhecimento.

Em suma, quanto à sua abordagem, Sito (2018) faz um forte apelo para que as universidades repensem suas práticas de letramento acadêmico, não apenas como um conjunto de normas a serem seguidas, mas como um processo dialógico e sugere que as instituições criem espaços onde os estudantes possam negociar suas identidades e práticas discursivas, em vez de serem forçados a adotar um modelo único de letramento.

### **Superando barreiras internas: perfeccionismo, autossabotagem e o papel de um bom *feedback* no processo de letramento acadêmico**

“Escrever é confrontar nossos próprios demônios, olhá-los de frente e viver para falar sobre eles. O medo age como um ímã, ele atrai os demônios para fora dos armários e para dentro da tinta de nossas canetas”.

(Anzaldúa, 2000, p. 234).

Introduzimos esta seção com a potente epígrafe de Anzaldúa (2000), que promove uma conexão profunda dos discentes com a escrita acadêmica e também reflete sua luta diária no que diz respeito às práticas e desafios com os letramentos acadêmicos. A

metáfora da escrita como um confronto com “demônios internos” ressoa com a experiência de muitos estudantes, que não enfrentam apenas os desafios acadêmicos, mas também lidam com as pressões pessoais e sociais. O perfeccionismo, por exemplo, muitas vezes visto como uma busca pela excelência, pode, na verdade, ser um obstáculo significativo. A pressão constante para produzir algo “sempre de boa qualidade” impede a liberdade criativa e pode gerar um ciclo de autoexigência que muitas vezes paralisa o progresso e processo de escrita.

Assim, esse perfeccionismo, ao invés de impulsionar o desenvolvimento acadêmico, pode se tornar uma barreira emocional. O medo de falhar ou de não estar à altura das expectativas pode bloquear o processo de escrita, criando uma espécie de estagnação. Essa é uma luta interna que muitos discentes enfrentam, especialmente aqueles que têm dificuldades em lidar com a imperfeição. Eu, por exemplo, sempre me preocupei em entregar o meu melhor nos trabalhos acadêmicos. Contudo, ao finalizá-los, havia uma pitada de cobrança e insatisfação de que poderia ter desenvolvido ainda mais algum aspecto do trabalho. Paralelo a isso e caminhando de mãos dadas com o perfeccionismo, a síndrome do impostor<sup>3</sup> também costuma ser um pesadelo na vida de muitos graduandos e uma forma de autossabotagem de sua produção. A sensação de invalidação do que o que você está escrevendo pode estar extremamente ruim, é horrível e gera bloqueio e o fluxo da escrita.

No entanto, a verdadeira aprendizagem acadêmica muitas vezes só acontece quando conseguimos abraçar o erro como parte do processo. Faz-se necessário superar essa pressão interna sendo ela essencial para o crescimento, uma vez que é no erro que encontramos a oportunidade de melhorar e aprender.

Por trás do processo, muitas vezes custoso da escrita acadêmica ou das aulas, é muito importante que o estudante esteja amparado por um *feedback* de respeito que seja consistente, cuidadoso e acolhedor de modo que o situe o no processo de letramento, mostrando não apenas onde eles estão, mas onde podem chegar. Apenas entregar o trabalho sem uma devolutiva cuidadosa sobre o que está funcionando e o que precisa de ajustes pode gerar frustração e insegurança. Muitos professores cobram alta performance

---

<sup>3</sup> A síndrome do impostor é um fenômeno sobre o qual as pessoas tendem a colocar em cheque sua capacidade cognitiva e costumam duvidar das suas conquistas. Geralmente, possuem medo de serem expostas como uma fraude. Campos *et al* (2022) enfatiza que é a incapacidade de internalizar o sucesso e a tendência de atribuí-lo a causas externas, como sorte, erro ou ignorância de outras pessoas.

dos alunos, mas, sem orientações claras e construtivas, o estudante não tem as ferramentas para entender suas fragilidades e pontos de melhoria.

Além disso, o modo como esse *feedback* é dado também é essencial. O professor tem a capacidade de marcar a vida acadêmica dos alunos tanto positivamente quanto negativamente. Uma devolutiva mal elaborada pode não apenas frustrar, mas até mesmo traumatizar, criando barreiras que dificultam o progresso acadêmico e a autoconfiança na escrita. *Feedbacks* do tipo “você acostuma com o tempo”, “tem que insistir”, “como pôde errar isso?!” atrapalham mais que ajudam. Portanto, o ideal é adotar uma abordagem que valorize o que o aluno já fez de bom, destacando seus avanços, para depois, de forma cuidadosa e modalizadora, indicar áreas de melhoria da escrita. Por exemplo, apontar o uso de conectores que possam gerar efeitos de sentido diferentes é uma maneira de ensinar sem desvalorizar o que foi entregue. Essa prática respeitosa e afetuosa do *feedback* promove não apenas o aprendizado técnico, mas também um desenvolvimento emocional e intelectual que fortalece o discente em sua trajetória acadêmica. Dessa forma, as expectativas serão ajustadas e as frustrações tendem a ser evitadas. Essas informações estão alinhadas com os relatos de alunas como Paula, falante da língua *Quechua*, caso esse exemplificado por Zavala (2010), e de Joyce, em Sito (2018), que adota em seu Trabalho de Conclusão de Curso um símbolo que representa a comunidade indígena a qual pertence: o *chumbe*, peça tecida por mulheres das comunidades indígenas.

### **Apropriação crítica e contextual do conhecimento: conectando os saberes da periferia ao olhar acadêmico**

No filme *Cidade dos homens*, transmitido pela Rede Globo em 2002, o personagem “Acerola”, interpretado pelo ator Douglas Silva, em uma aula de História, explica para a turma e a professora o império de Napoleão na Europa como se fosse uma disputa entre morros.

**Figura 1:** Acerola explica o império napoleônico



Fonte: YouTube<sup>4</sup>

Essa cena ilustra bem a perspectiva de Paulo Freire e Donaldo Macedo (2011), bem como de Virgínia Zavala (2010), sobre o letramento como um processo social e contextual. Freire e Macedo defendem que a educação deve partir do conhecimento e da experiência de vida dos alunos, permitindo que eles se apropriem criticamente do conteúdo ensinado. Acerola, interpretado por Douglas Silva, ao fazer a analogia do império napoleônico com a realidade das disputas entre facções traduz um conceito abstrato e distante de sua realidade para algo com o qual está familiarizado: “Temos muito a aprender com os alunos a quem ensinamos. Para que isso se dê, é preciso transcender o tradicionalismo monótono, arrogante e elitista, segundo o qual o professor tudo sabe e o aluno não sabe nada” (FREIRE; DONALDO, 2011, p. 151).

É fundamental que nós, docentes, aproximemos o objeto de conhecimento da realidade do aluno para que a aprendizagem, assim, seja dada de modo facilitado. Nessa perspectiva, uma abordagem de ensino na qual haja a adequação não só do conteúdo, mas também de uma linguagem acessível possibilitará ao aluno uma maior compreensão e absorção do tema estudado tal como Freire e Donaldo (2011) defendem em seu trabalho. Freire nasceu imerso em um contexto periférico, e desde muito cedo teve sua vida conectada à prática educativa. Em seu estudo, o autor propõe um olhar no que diz respeito a um trabalho que dialogue, desenvolva e promova a criticidade nos estudantes. Ao adotar a concepção de letramento crítico, Freire entende a importância da construção de um trabalho em sala de aula que desafie os alunos, promova deslocamentos e traga as diferentes vozes presentes no espaço a fim de colocá-las em confronto.

Zavala (2010), por sua vez, ao propor o conceito de letramento acadêmico, defende que o conhecimento está sempre imbuído de relações de poder e identidade. A interpretação de Acerola desafia a autoridade do conhecimento acadêmico tradicional,

---

<sup>4</sup> Assista em: <https://www.youtube.com/watch?v= PK2H41afNQ>.

questionando quem tem o direito de interpretar e ensinar a história. Também revela que, mesmo no contexto escolar, o conhecimento é ressignificado pelos alunos de acordo com suas vivências, o que se alinha às discussões de Zavala (2010) sobre como identidade e poder afetam o letramento e a educação.

A autora enfatiza que o letramento acadêmico não é apenas sobre saber escrever, mas sobre quem escreve e como escreve. A identidade dos estudantes é fundamental para entender suas dificuldades com a escrita acadêmica. Muitos estudantes, como Paula, sentem que o tipo de escrita exigido na universidade não reflete suas próprias experiências e formas de ver o mundo. A estudante citada aqui neste trabalho, por exemplo, expressa que a escrita acadêmica requer um distanciamento da própria subjetividade, o que vai contra a forma como ela tradicionalmente se comunica dentro de sua comunidade.

### **Letramento, poder, ideologias e práticas situadas e o olhar etnográfico**

Zavala (2010) faz uma análise aprofundada de como as práticas de letramento acadêmico são moldadas por relações de poder, epistemologia e identidade.

A autora usa o exemplo de uma estudante de origem *Quechua*, para ilustrar como as práticas de letramento acadêmico podem deslegitimar as identidades culturais dos estudantes. Apesar dela dominar o espanhol, a falta de familiaridade com os gêneros acadêmicos faz com que ela se sinta deslocada e alienada no ambiente universitário.

A escrita acadêmica é ninguém. Como pode ser esse ninguém? Esse ninguém, às vezes indolente, mas visando a um tema. Esse ninguém, às vezes não me meto, mas estou falando sobre tal coisa, estou questionando, mas estou longe. Como pode ser esse ninguém e conscientemente? Gosto de toda sua colocação, mas que pena me dá que se distancie. Eu não me meto, mas eu questiono. Isso são os textos acadêmicos. Como eu gostaria de sentir que o autor também está ali. Como podemos falar de passar o rio e nos preocupar se os outros vão se molhar ou não vão se molhar. Mas eu não estou em nenhuma das possibilidades nem de me molhar, nem de não me molhar. Mas estou discutindo o tema, como vão passar. Não é o sujeito que se mete nisso (ZAVALA, 2010, p. 79).

A frase utilizada pela aluna na citação acima, “A escrita acadêmica é ninguém”, sintetiza esse sentimento de alienação, já que a escrita acadêmica é apresentada como algo impessoal e distante, que desconsidera as subjetividades dos autores.

Lillis e Scott (2007) defendem uma abordagem etnográfica para o estudo dos letramentos acadêmicos e argumentam que, em vez de focar apenas no produto final da escrita (o texto), os pesquisadores e educadores deveriam investigar as práticas que cercam a produção de textos acadêmicos. Isso inclui observar como os estudantes interagem com seus pares, professores e materiais de estudo, como eles negociam significados e como suas identidades influenciam suas práticas de escrita.

Essa abordagem é particularmente relevante em contextos onde os estudantes são confrontados com normas de escrita que são estranhas às suas experiências. A escrita acadêmica, segundo essas autoras, não é apenas uma questão de dominar um conjunto de regras, mas de aprender a navegar por um campo discursivo cheio de expectativas implícitas. Essa visão nos leva a questionar: até que ponto os cursos de graduação estão preparando os estudantes para lidar com essas expectativas? E como podemos repensar as práticas pedagógicas para que elas sejam mais inclusivas e conscientes dessas dinâmicas de poder?

Em consonância com Lillis e Scott (2007), Zavala (2010) afirma que ter sucesso nas práticas de letramento não é apenas uma questão de dominar habilidades técnicas de leitura e escrita, mas está intimamente ligado à maneira como os estudantes negociam suas identidades em um ambiente acadêmico que é, muitas vezes, excludente.

Ao adotar uma visão mais crítica e socialmente orientada do letramento acadêmico, podemos ajudar os estudantes a desenvolver uma consciência sobre o papel que suas próprias práticas de escrita desempenham nas estruturas de poder que moldam a academia. Isso também nos permite problematizar a ideia de que a escrita acadêmica é neutra ou objetiva, quando na verdade ela é profundamente influenciada por questões de classe, raça, gênero e poder.

### **Todos podem entrar?**

Nesta subseção trazemos uma reflexão sobre a manutenção dos jovens no ambiente acadêmico traçando um paralelo com dois textos: a capa do livro didático do ACNUR Capa de material didático elaborado pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados [ACNUR] e a imagem Porta dos Fundos - Programa humorístico

iniciado na internet e que está presente também em plataformas de streaming como a Netflix.

**Figura 2:** Capa do material didático do ACNUR



Fonte: Divulgação/Acnur. G1 (2015)

**Figura 3:** Imagem do programa humorístico Porta dos Fundos



Fonte: Wikipédia

De fato, todos podem entrar e permanecer na esfera acadêmica? Oferecemos recursos e assistência suficientes para que nossos alunos se sintam acolhidos e se tornem leitores críticos?

A imagem da capa do material didático do ACNUR pode ser vista como uma representação visual do ideal de uma universidade plural, onde diferentes culturas, etnias e realidades sociais são representadas e valorizadas. Nela, podemos observar um casal africano e um casal muçulmano que tentam simbolizar a diversidade cultural e a inclusão, pilares das políticas de ações afirmativas

As duas imagens, em conjunto, ilustram a tensão entre inclusão e exclusão no ambiente acadêmico. Elas levantam a pergunta crítica: a universidade está preparada para lidar com a diversidade dos estudantes que ela atrai através das ações afirmativas?

Essa reflexão nos leva a pensar na importância de que se desenvolva um trabalho significativo, prático e crítico que combata os obstáculos no que diz respeito à escrita acadêmica, tendo em vista que o letramento acadêmico não é abordado de maneira que leve em conta a diversidade de experiências, origens culturais e necessidades, o acesso se torna ilusório.

Isto posto, a inclusão verdadeira exige mais do que apenas permitir que estudantes de diversas origens entrem na universidade, isto é, exige que esses estudantes tenham os recursos, o apoio e o reconhecimento necessários para prosperar academicamente. Nesse

sentido, as políticas de ações afirmativas abrem as portas, mas o letramento acadêmico é uma das chaves que permite que esses estudantes permaneçam e floresçam. Portanto, a verdadeira inclusão depende de como o letramento acadêmico é promovido e como os recursos são distribuídos para garantir que todos eles, independentemente de suas origens, possam não apenas entrar na universidade, mas também permanecer e prosperar nesse ambiente.

### **Percepções de graduandos de Letras - Português/Espanhol da UFRJ sobre os desafios e práticas de letramento acadêmico**

A fim de investigar os desafios e práticas enfrentados por estudantes do curso de Letras - Português/Espanhol da UFRJ, elaboramos um questionário *online* (via *Google Forms*) que continha 11 questões sobre letramento acadêmico. As perguntas abrangiam desde informações básicas dos participantes (nome, *e-mail*, idade, gênero, período ou previsão de conclusão do curso) até questões relacionadas ao conhecimento sobre domínio de práticas letradas e discursivas, além da relevância dada a esses temas no curso.

Classificamos essas perguntas como relacionadas a desafios e práticas de letramento na academia. Entendemos por “desafios” as questões que envolvem a reflexão crítica e a análise sobre o desenvolvimento educacional e o letramento. Já “práticas” referem-se à produção dos gêneros acadêmicos e ao uso da escrita acadêmica.

O Quadro 1 destaca quais perguntas se enquadram em cada uma dessas categorias.

**Quadro 1:** Distribuição das perguntas do questionário entre práticas e desafios.

Desafios	Práticas
1. O letramento acadêmico pode ser analisado considerando a relação entre identidade e poder no ensino superior (cf. Zavala, 2010) ou as trajetórias de letramento, ações afirmativas e políticas de conhecimento (SITO, 2018). Em ambas perspectivas podemos identificar a presença dos gêneros acadêmicos. Considerando o seu conhecimento e o que foi mencionado, explique o que você entende por gêneros	3. Que estratégias você utilizou para desenvolver a escrita acadêmica?  4. Considerando a sua escrita, o seu letramento acadêmico, você já vivenciou alguma situação na qual não se sentiu pertencente a esse ambiente? Caso sim, comente tal situação.  5. De que forma as disciplinas de



<p>acadêmicos.</p> <p>2. Quais gêneros acadêmicos você conhecia antes de entrar na Universidade?</p> <p>6. Quais tipos de conhecimentos e saberes você considera como essenciais para a sua formação acadêmica em língua espanhola?</p> <p>7. Entre os gêneros acadêmicos abaixo, quais você se considera apto a produzir? Justifique sua resposta.</p> <p>8. Entre os gêneros acadêmicos abaixo, quais apresentam mais desafios para serem produzidos? Justifique sua resposta.</p> <p>11. No que diz respeito ao ensino dos gêneros discursivos na esfera acadêmica, na sua opinião, qual a importância que o curso de Letras- Português/Espanhol da UFRJ dá para essas ferramentas? Justifique sua resposta.</p>	<p>língua espanhola cursadas na graduação possibilitam a construção do conhecimento sobre gêneros acadêmicos? Relate a sua experiência com um desses gêneros em disciplinas específicas.</p> <p>9. Já atuou em projetos de extensão da Universidade (Monitoria, PIBIC, CLAC, PIBID, outros) ou em projetos comunitários externos? Em caso afirmativo, relate sua importância em sua formação como profissional, futuro docente de espanhol e de que maneira contribuíram para o seu desenvolvimento quanto aos gêneros discursivos acadêmicos.</p> <p>10. As disciplinas dirigidas para gêneros específicos ajudaram na habilidade de produção de tais gêneros?</p>
---	---

Fonte: Elaboração do autor.

No total, 18 estudantes responderam ao questionário. Entre eles, cinco se identificaram como do sexo feminino, três como do sexo masculino e nove optaram por não informar. A faixa etária dos participantes varia entre 19 e 28 anos, e eles estão distribuídos entre o 3º e o 10º período do curso de graduação.

### **O que nossos resultados dizem?**

A análise dos dados foi conduzida a partir de uma abordagem qualitativa, sustentada pelos estudos de letramento acadêmico e multiletramentos críticos (Zavala,

2010; Sito, 2018), que compreendem a linguagem como prática social, situada e atravessada por relações de poder e identidade. Buscamos interpretar os sentidos atribuídos pelos sujeitos aos desafios enfrentados no contexto universitário, considerando a complexidade dos discursos produzidos. Paralelamente, lançamos mão de procedimentos quantitativos simples como a contagem de ocorrências e a organização de dados em tabelas com o intuito de evidenciar padrões e recorrências nas respostas. Como apontam Falcão e Régner (2000), a quantificação, nas ciências humanas, deve ser compreendida como um conjunto de procedimentos e técnicas que auxiliam o pesquisador a extrair de seus dados subsídios relevantes para responder aos objetivos estabelecidos. Assim, neste trabalho, a quantificação é utilizada como recurso complementar à análise qualitativa, e não como finalidade em si, contribuindo para tornar mais visíveis certos aspectos recorrentes no corpus analisado.

Para a coleta e análise dos dados deste trabalho, optamos por focar em duas questões relacionadas aos desafios (questões 8 e 11). Embora as respostas às perguntas sobre práticas também sejam muito ricas e interessantes, decidimos não incluí-las neste artigo por dois motivos. Primeiro, o tempo disponível para a conclusão deste trabalho torna inviável uma análise abrangente de todas as 18 respostas de todas as questões. Segundo, em um artigo anterior desenvolvido para a disciplina de Letramentos Contemporâneos, intitulado “Letramento Acadêmico: Desafios e Práticas”, já abordamos as questões de prática (questões 3 e 4), analisando-as de forma detalhada.

Portanto, para este artigo, decidimos focar exclusivamente nas questões de desafio, 8 e 11, que também geram discussões valiosas e estão mais alinhadas com o objetivo específico deste estudo. Essa abordagem permite uma continuidade na análise que já fizemos, mas agora com foco em outra dimensão do letramento acadêmico.

**Quadro 2:** Perguntas de desafio selecionadas para a análise dos dados

DESAFIO
8. Entre os gêneros acadêmicos abaixo, quais apresentam mais desafios para serem produzidos?
11. No que diz respeito ao ensino dos gêneros discursivos na esfera acadêmica, na sua opinião, qual a importância que o curso de Letras - Português/Espanhol da UFRJ dá

para essas ferramentas?

Fonte: Elaboração do autor.

*Entre os gêneros acadêmicos abaixo, quais apresentam mais desafios para serem produzidos?*

**Tabela 1:** Gêneros mais desafiadores, segundo os estudantes

<b>Handout acadêmico</b>	27,9 %	(5 oc.)
<b>Ata</b>	38,9%	(7 oc.)
<b>Artigo científico</b>	44,4%	(8 oc.)
<b>Monografia</b>	94,4%	(14 oc.)
<b>Resumo</b>	0 %	(0 oc.)
<b>Resenha</b>	11,1 %	(2 oc.)
<b>Relatório</b>	16,7 %	(3 oc.)
<b>Fichamento</b>	5,6%	(1 oc.)
<b>Seminário</b>	16,7 %	(3 oc.)

Fonte: Elaboração do autor.

Ao analisar os resultados, observamos uma clara relação entre a extensão e a complexidade dos gêneros acadêmicos e o grau de dificuldade que os alunos associam a cada um deles. Gêneros como a monografia (94,4%), o artigo científico (44,4%) e o *handout* acadêmico (27,9%) apresentam as maiores ocorrências, o que pode ser atribuído ao seu caráter extenso e analítico. A monografia, em particular, é um gênero que exige uma pesquisa profunda e uma estruturação detalhada das ideias, o que coloca um alto custo informativo para os alunos, exigindo habilidades de organização, argumentação e domínio do conteúdo de forma ampla e crítica.

Por outro lado, gêneros de menor extensão, como ata, relatório, seminário, resenha e fichamento, aparecem com menores ocorrências de dificuldades, sugerindo que são percebidos como mais acessíveis. Isso pode indicar que os alunos já possuem um nível de familiaridade maior com esses gêneros, particularmente em contextos como o Ensino Médio e o início da graduação, onde produções mais curtas e focadas em resumos, apresentações ou análises críticas tendem a ser mais comuns.

Zavala (2010) sustenta que o letramento acadêmico não se limita a uma técnica que pode ser aprendida de forma mecânica, mas está intimamente entrelaçado aos aspectos

epistemológicos. Envolve, assim, formas de construir conhecimento que caminham lado a lado com formas de pensar. Ela ressalta que as operações cognitivas envolvidas na produção escrita são inseparáveis da compreensão subjetiva e contextualizada que o indivíduo faz do mundo. Isso significa que os alunos não apenas escrevem de forma técnica, mas sua escrita reflete a maneira como compreendem e interpretam os conhecimentos, o que torna o processo de produção de certos gêneros acadêmicos, como a monografia e o artigo científico, uma tarefa mais complexa.

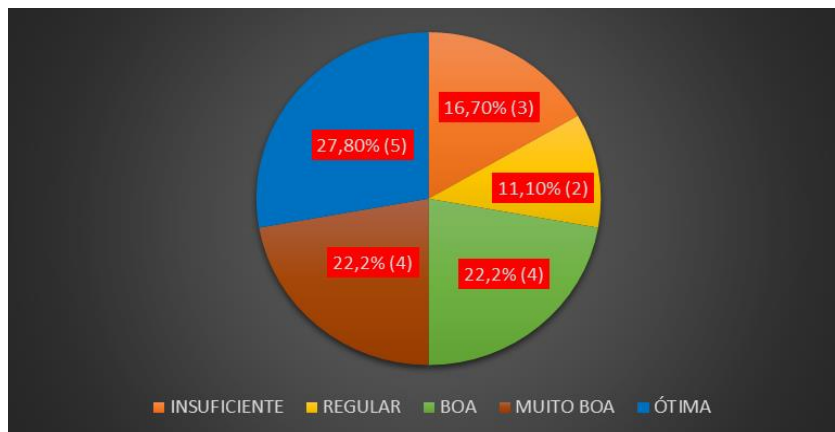
Vale destacar que o gênero resumo, com nenhuma ocorrência registrada, talvez reflita uma percepção de que esse gênero não gera grandes desafios por ser uma produção mais concisa e de caráter resumido, muitas vezes praticado nas fases iniciais da formação acadêmica, onde a ênfase é mais na capacidade de síntese do que na argumentação profunda. Portanto, essa análise sugere que os alunos tendem a enfrentar mais dificuldades com gêneros que exigem maior profundidade analítica, extensão e domínio acadêmico, como a monografia, enquanto gêneros mais curtos e com exigências estruturais mais simples são percebidos como mais acessíveis. Sendo assim, trazemos as seguintes reflexões: que tipo de abordagens os professores poderiam desenvolver ao longo da formação para evitar que o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) se torne um obstáculo para tantos alunos? Seria possível estruturar um aumento progressivo da complexidade dos gêneros acadêmicos ao longo do curso, preparando-os de forma mais gradual para esse desafio?

*No que diz respeito ao ensino dos gêneros discursivos na esfera acadêmica, na sua opinião, qual a importância que o curso de Letras - Português/Espanhol da UFRJ dá para essas ferramentas?*

Nesta subseção, analisamos as respostas dos informantes à pergunta: “Qual a importância o curso de Letras-Português/Espanhol da UFRJ dá ao ensino do letramento acadêmico?” Foram selecionadas as respostas que se destacaram por evidenciar lacunas no acompanhamento pedagógico, sugestões de ampliação de disciplinas voltadas aos gêneros acadêmicos, avaliações positivas das práticas já existentes e apontamentos sobre possibilidades de aprimoramento no curso. A seguir, apresentamos um gráfico com os

dados da pergunta 11, que sintetiza percepções de satisfação quanto ao ensino de gêneros discursivos no curso:

**Gráfico 1:** Ensino dos gêneros acadêmicos segundo os graduandos de Letras - Português/Espanhol



Fonte: Elaboração do autor.

Os dados quantitativos mostram que, embora a maioria dos participantes tenha avaliado o ensino de gêneros acadêmicos de forma positiva, já que 27,8% dos estudantes consideram ótimo, 22,2% muito bom e 22,2% bom, ainda há uma parcela significativa que considera o ensino insuficiente (16,7%) ou regular (11,1%).

Esses números refletem as divergências nas percepções dos informantes: enquanto alguns elogiam a variedade de gêneros abordados e o suporte oferecido pelos professores, outros sentem falta de uma abordagem mais sistemática e prática, com disciplinas dedicadas ao aprofundamento dos gêneros acadêmicos. A discrepância entre as respostas sugere que a experiência dos alunos pode depender muito da metodologia individual dos professores, o que pode gerar uma sensação de inconsistência na abordagem do letramento acadêmico. A seguir, analisamos as opiniões dos informantes quanto à pergunta 11:

**Informante 1 - mulher, 24 anos, estudante do 4º período**

*“Observo que as disciplinas se atentam muito para explicar com detalhes como realizar estes textos. Além disso, os professores dão o suporte necessário ao aluno para redigir os textos requeridos”.*

**Informante 2 - homem, 19 anos, estudante do 3º período**

*“Em todos os cursos do setor de Letras Espanholas que já frequentei, todos me ajudaram a entender melhor e produzir alguns gêneros acadêmicos. Por isso, considero ótima a abordagem dessa ferramenta pelo curso de Letras - Português/Espanhol pela UFRJ”.*

**Informante 3 - mulher, 22 anos, estudante do 3º período**

*“O curso de espanhol me ajudou muitíssimo a reconhecer, entender e escrever textos acadêmicos”.*

**Informante 4 - mulher, 28 anos, estudante do 10º período**

*“Já em Espanhol I, tivemos uma ótima introdução do aprendizado da língua junto a leitura e compreensão da estrutura textual”.*

Os informantes 1, 2, 3 e 4 avaliam o ensino de gêneros discursivos de maneira muito positiva, sugerindo que o curso de Letras dá grande importância a essas ferramentas. A informante 4 destaca que, desde os primeiros períodos, os alunos têm contato com diversos gêneros, tanto orais quanto escritos, o que, segundo ele, se deve à variedade de professores na graduação. O informante 2 elogia a abordagem dos gêneros acadêmicos em todos os cursos de espanhol que já frequentou, considerando o ensino ótimo.

Essas respostas refletem um enfoque pedagógico positivo, no qual os alunos percebem um esforço dos professores em oferecer uma formação sólida e diversificada em relação aos gêneros discursivos. A informante 3 observa que os gêneros são frequentemente ofertados pelos professores, o que possibilita uma prática constante, promovendo a familiarização e o domínio desses gêneros. Isso se alinha à ideia de Lillis e Scott (2007) de que o letramento acadêmico deve ser um processo contínuo e dialógico, onde os professores têm um papel crucial em orientar e oferecer oportunidades para os alunos desenvolverem suas habilidades.

Além disso, a diversidade de gêneros mencionada por alguns desses informantes também reflete o que Zavala (2010) e Sito (2018) sugerem sobre a necessidade de pluralizar as práticas de letramento na universidade, permitindo que os alunos explorem

diferentes formas de produção discursiva e identifiquem quais gêneros melhor se alinham as suas vozes e identidades. No entanto, é importante destacar que, embora esses informantes tenham tido uma experiência positiva, outros sentem falta de um acompanhamento mais formal, o que sugere que ainda pode haver uma disparidade nas experiências de alunos diferentes a depender do curso e/ou docente.

Nos questionamentos que seguem, observamos de forma mais evidente essa disparidade no que diz respeito à teoria e à prática.

Ao rememorarmos o poderoso pensamento de Evaristo (2007, p. 54), “a nossa escrevivência não pode ser lida com histórias para ninar os da casa-grande”, o mesmo reforça bem a luta pela legitimação das vozes historicamente silenciadas e espaços de poder nas universidades. As falas das duas informantes sobre a insuficiência no ensino dos gêneros acadêmicos refletem essa luta, questionando se a universidade está realmente preparada para incluir todos os seus estudantes:

**Informante 5 - mulher, 25 anos, estudante do 6º período**

*“Não há uma exploração proveitosa dos gêneros”.*

**Informante 6 - mulher, 21 anos, estudante do 3º período**

*“A universidade foca no básico e (até onde eu sei) não oferece ferramentas pra quem está começando. Tive uma educação privilegiada no ensino médio (Instituto Federal) que me permitiu já ter contato e familiaridade com esses gêneros textuais. Porém, muitas pessoas de escola pública municipal nunca haviam apresentado um seminário/feito uma resenha na vida antes de entrar na universidade e é perceptível o quanto elas têm dificuldade pra começar”.*

Os relatos das informantes 5 e 6 vão de encontro diretamente com a minha experiência como estudante do curso de Letras - Português/Espanhol pela UFRJ entre 2012 e 2017. Durante esse período, percebi que não havia um trabalho significativo com os gêneros discursivos acadêmicos, e os seus respectivos aprendizados eram pressupostos pelos professores sem que houvesse um ensino sistemático ou suporte pedagógico adequado. Muitas vezes, quando os trabalhos acadêmicos eram exigidos, tínhamos que

buscar referências por conta própria para aprender a estruturá-los. Era basicamente um processo de “aprender na marra” e medo de ser exposto e ridicularizado diante da turma caso o trabalho não cumprisse com os requisitos que o professor exigiu, tal como postula Zavala (2010):

Em um sistema de ensino superior que busca ampliar o acesso e promover a diversidade, é necessário fazer do domínio educativo um espaço mais democrático. Nos termos dos teóricos pós-coloniais latino-americanos, trata-se de pensar em como descolonizar a Universidade (ZAVALA, 2010, p. 92).

Isso reflete uma falta de acompanhamento, suporte e *feedback* como comentamos ao longo deste trabalho – o que também é apontado pelas informantes.

A informante 5 destaca que “não há uma exploração proveitosa dos gêneros”, e a informante 6 ressalta que a universidade “foca no básico” e “não oferece ferramentas para quem está começando” afirmando, ainda, que o contexto de origem dos alunos ser de escolas públicas ou instituições mais privilegiadas impacta diretamente no nível de familiaridade com esses gêneros. Esses relatos ecoam minha própria experiência e evidenciam que a universidade parece assumir que os alunos já chegam com uma base sólida para lidar com os gêneros acadêmicos, quando na verdade muitos, especialmente aqueles vindos de escolas públicas, como eu, naquela ocasião, nem sempre têm essa preparação prévia. Com isso, vale a pena considerar as seguintes reflexões: a Universidade está de fato preparada para receber nossos estudantes e mantê-los nesse ambiente? A Universidade é realmente inclusiva?

Por outro lado, as respostas positivas dos estudantes quanto ao ensino de gêneros discursivos me surpreenderam, pois, durante o período em que fui aluno, esse aspecto era tratado de forma insuficiente. As críticas das informantes, que percebem a abordagem como limitada ou ineficiente, refletem um problema de longa data no curso de Letras da UFRJ: a distância entre a teoria e a prática pedagógica.

Essa lacuna no ensino dos gêneros acadêmicos, apontada tanto por mim quanto pelas informantes, revela uma continuidade de uma prática pedagógica que ainda não foi plenamente resolvida. Enquanto algumas turmas parecem demonstrar satisfação com o ensino de gêneros, outros alunos, principalmente aqueles sem uma educação prévia mais estruturada, se deparam com dificuldades significativas ao tentar produzir textos



acadêmicos. Esse cenário sugere que o curso poderia se beneficiar de um trabalho mais inclusivo e aprofundado no que tange ao ensino dessas ferramentas discursivas.

### **Considerações finais**

Este artigo buscou trazer um olhar crítico, respeitando as relações de poder, identidade e epistemologia que se estabelecem no ambiente acadêmico, por meio das vivências dos licenciandos do curso de Letras - Português/Espanhol da Universidade Federal do Rio de Janeiro. O estudo realizado foi tanto qualitativo quanto quantitativo, pois trouxe não apenas reflexões profundas sobre o tema, mas também dados concretos sobre o contexto acadêmico, gerados ao longo do curso.

A articulação teórica apresentada aqui permitiu um diálogo relevante com os debates sobre letramento acadêmico, expostos ao longo da trajetória dos estudantes. Ao nos concentrarmos nas questões 8 e 11, direcionadas aos desafios recentes enfrentados pelos alunos, priorizamos uma abordagem que complementa o estudo anterior que ainda será publicado, no qual focamos nas questões 3 e 4, voltadas às práticas acadêmicas.

Outro aspecto importante a ser destacado é o questionamento do discurso do déficit. Como docentes, é fundamental que debatamos esse tema e, sempre que possível, busquemos amparar nossos estudantes, oferecendo *feedbacks* construtivos e articulando a teoria à prática. É fundamental reconhecer e legitimar as realidades sociais dos estudantes, valorizando suas vozes como parte do processo de construção do conhecimento acadêmico.

Em um trabalho futuro, esperamos contrastar as práticas com os desafios, o que permitirá uma compreensão mais abrangente das dificuldades e estratégias adotadas no ambiente universitário. Que este estudo possa contribuir para futuras reflexões não só no campo da Linguística Aplicada, mas, sobretudo, no ensino de línguas adicionais e nas práticas de letramento acadêmico, no curso de Letras/ Português-Espanhol e em outras áreas das universidades.

### **Referências bibliográficas**

Anzaldúa, G. Falando em línguas: uma carta para mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista de Estudos Feministas**, v. 8, n. 1, p. 229-23, 2000. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880/9106> Acesso em: 21 fev. 2025.

Bakhtin, M. O discurso em Dostoiévski. In: BAKHTIN, M. Problemas da poética de Dostoiévski. Tradução, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. p. 207-310.

Campos, Isabele Fontenele de Santiago et al. Síndrome do impostor e sua associação com depressão e burnout entre estudantes de medicina. Rev. Bras. Educ. Med. [online]. 2022, vol.46, n.2, e068. Epub 10-Maio-2022. ISSN 1981-5271. <https://doi.org/10.1590/1981-5271v46.2-20200491>.ing.

Evaristo, C. Da Grafia-Desenho de minha mãe um dos lugares de nascimento da minha escrita. In: ALEXANDRE, M. A. (Org.) **Representações Performáticas Brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007, p.16-21.

Falcão, J. T. da R.; Régnier, J. Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 81, n. 198, p. 229-243, maio./ago. 2000.

G1. ONU lança cartilha de ensino de português para refugiados no Brasil. **G1**, São Paulo, 29 de dezembro de 2015. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/12/onu-lanca-cartilha-de-ensino-de-portugues-para-refugiados-no-brasil.html> Acesso em: 21 fev. 2025.

Lillis, T.; Scott, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. **Journal of Applied Linguistics**, London, v. 4, n.1, p. 5-32, 2007. Disponível em: [https://oro.open.ac.uk/17057/1/JAL\\_Lillis\\_and\\_Scott\\_pdf.pdf](https://oro.open.ac.uk/17057/1/JAL_Lillis_and_Scott_pdf.pdf) Acesso em: 21 fev. 2025.

Munduruku, D. A escrita e a autoria fortalecendo a identidade. **Acervo Racismo Ambiental**, 29 de julho de 2012. Disponível em: <https://acervo.racismoambiental.net.br/2012/07/29/a-escrita-e-a-autoria-fortalecendo-a-identidade-por-daniel-munduruku/> Acesso em: 21 fev. 2025.

Sito, L. R. S. Ensaando estratégias das artes letradas nas zonas de contato: trajetórias de letramento acadêmico, ações afirmativas e políticas de conhecimento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 18, n. 4, p. 821–852, 18 out. 2018.

Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/YDQX7sMdVsxjnDmGVgHNYVS/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 21 fev. 2025.

Street, B. V. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos.

**Perspectiva**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 541-567, 2010. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/2175-795X.2010v28n2p541/18448/63490> Acesso em: 21 fev. 2025.

Wikipédia. **Pôster da websérie Porta dos Fundos**. Disponível em:

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Porta\\_dos\\_Fundos#/media/Ficheiro:Porta\\_dos\\_Fundos.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Porta_dos_Fundos#/media/Ficheiro:Porta_dos_Fundos.jpg) Acesso em: 21 fev. 2025.

Zavala, V. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; GRANDE, P. de (Orgs.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 71-95.